

Õpetaja ametialane õppimine ja areng

Helen Timperley

Rahvusvaheline Haridusakadeemia

Rahvusvaheline Haridusakadeemia (*the International Academy of Education*; lühendatult *IAE*) on mittetulunduslik teadusühing, mis edendab haridusalaseid teadustöösid, nende tulemuste levitamist ja rakendamist. IAE loodi 1986ndal aastal. IAE pühendub teadustöö panuse tugevdamisele, et lahendada olulisi haridusalaseid probleeme kogu maailmas ning paremate suhtlemisvõimaluste loomisele poliitiliste otsuste tegijate, teadlaste ja praktikute vahel.

IAE asub Kuningliku Teaduste, Kirjanduse ja Kunstide Akadeemia (*the Royal Academy of Science, Literature, and Arts*) juures Brüsselis, Belgias ja selle koordineerimise keskus asub Curtini Tehnikaülikooli (*Curtin University of Technology*) juures Perthis, Austraalias.

IAE üldine eesmärk on edendada teaduspõhist kompetentsust kõigis haridusvaldkondades. Selle eesmärgi täitmiseks annab IAE välja kaasaegseid kokkuvõtlikke käsitlusi, mis tuginevad rahvusvahelise tähtsusega teadusuuringutele. Samuti teeb IAE kriitilisi ülevaateid teadustöödest, nende tõenduspõhisusest ja laiaulatuslikust rakendatavusest.

Praegu kuuluvad Akadeemia juhatusse:

- Monique Boekaerts, Leideni Ülikool, Holland (president);
- Eric De Corte, Leuveni Ülikool, Belgia (eelmine president);
- Barry Fraser, Curtini Tehnikaülikool, Austraalia (tegevjuht);
- Jere Brophy, Michigani Osariigi Ülikool, Ameerika Ühendriigid;
- Erik Hanushek, Hooveri Ülikool, Stanfordin Ülikool, Ameerika Ühendriigid;
- Maria de Ibarrola, Riiklik Polütehniline Instituut, Mehhiko;
- Denis Phillips, Stanfordin Ülikool, Ameerika Ühendriigid.

Lisainformatsiooni saate Rahvusvahelise Haridusakadeemia kodulehelt:

<http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae>

Sarja eessõna

Õpetajate ametialase õppimise ja arengu käsitus on ette valmistatud ühe osana Haridusalaste Praktikate Sarjas (*Educational Practices Series*), mida annab välja Rahvusvaheline Haridusakadeemia (*the International Academy of Education*; lühendatult IAE) ja levitab lisaks IAE-le ka Rahvusvaheline Haridusbüroo (*International Bureau of Education*, lühendatult IBE). Ühe osana oma tegevuseesmärkide täitmisel annab Akadeemia välja kaasaegseid kokkuvõtlikke käsitusi, mis tuginevad rahvusvahelise tähtsusega teadusuuringutele. Käesolev vihik on sarjas 18. ning käsitleb haridusalaseid praktikaid, mis enamasti parendavad õppimist.

Käsitus tugineb Uus-Meremaal Haridusministeeriumi programmi Kumulatiivne Parimate Tõendite Süntees (*Iterative Best Evidence Synthesis Programme*; lühendatult BES) raames tehtud uurimistöö tulemustele. Nimetatud programm kavandati selleks, et kiirendada hariduskorralduse süsteemset paranemist ja kindlustada jätkusuutlik areng. See käsitus, nagu ka teised sellesse sarja kuuluvad vihikud, on elektroonsel kujul kättesaadav aadressil www.educationcounts.govt.nz/themes/BES. Kõik BES-id on valminud koostöös kirjanike, õpetajate ühenduste, koolijuhtide rühmade, õpetajakoolituse töötajate, õppejõudude, teadurite, poliitikate kujundajate ja teiste huvirühmade esindajatega. Et kindlustada kontrollitud kvaliteeti ja kasulikkust, järgib iga BES riiklikke juhiseid, mis on välja töötatud Uus-Meremaa Haridusministeeriumi poolt.

Professor Helen Timperley oli peamiseks autoriks „*Õpetajate ametialane õppimine ja areng: parimate tõendite sünteesi kogum*“ (*Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*) vihiku puhul. Kaasautoriteks olid Aaron Wilson ja Heather Barrar õpetajakoolitusest ning laborant Irene Fung. Kõik nad on Aucklandi Ülikoolist. See BES tugineb 97-le uurimusartiklile, mis käsitlevad õpetajate ametialast arengut, mille tulemusena õpilaste õpitulemused paranesid. Enamus neist uurimustest on läbi viidud Ameerika Ühendriikides, Uus-Meremaal, Hollandis, Suurbritannias, Kanadas ja Iisraelis. Dr Lorna Earl andis sünteesile kujundava kvaliteedihinnangu; professor John Hattie ja Dr Gavin Brown juhendasid efekti suuruste analüüsi.

Helen Timperley on Haridusteaduste professor Aucklandi Ülikoolis. Tema uurimistöö keskendub eelkõige

ametialase ja organisatsioonipõhise õppimise soodustamisele koolides, eesmärgiga parandada õpilaste õppimist. Ta on avaldanud palju selleteemalisi artikleid eelretsenseeritavates ajakirjades, kaasa arvatud järgmistes: *Review of Research in Education*, *Journal of Curriculum Studies*, *Journal of Educational Change* ja *Teaching and Teacher Education*. Ta on ka kirjutanud neli raamatut oma uurimisvaldkonnast praktikutest lugejaskonnale.

IAE juhatuse liikmed on teadlikud, et käsitlus tugineb uurimustele, mis on tehtud peamiselt majanduslikult heal järjel olevates maades. Siiski keskendutakse praktikatele, mis peaksid olema ülemaailmselt kasutatavad. Kuid neid põhimõtteid tuleb hinnata lähtuvalt kohalikest oludest ja vajadusel kohandada.

Praktilised ettepanekud või juhtnöörid peavad igas haridus- ja kultuurikontekstis arvestama selle keskkonnaga ja olema avatud jätkuvale hindamisele. Uuringumudel, mida esitletakse kokkuvõttes, on vahendiks, mis aitab õpetajatel ja õpetajate koolitajatel kohandada sünteesi tulemusi vastavalt oma keskkonnale ning oma edaspidses tegevuses sellest lähtuda.

JERE BROPHY

Toimetaja, Michigani Osariigi Ülikool
Ameerika Ühendriigid

Varem „Haridusalaste praktikate“ sarjas ilmunud:

1. Teaching. *Jere Brophy*. 36 lk.
2. Parents and learning. *Sam Redding*. 36 lk.
3. Effective educational practices. *Herbert J. Walberg & Susan J. Paik*. 24 lk.
4. Improving student achievement in mathematics. *Douglas A. Grouws & Kristin J. Cebulla*. 48 lk.
5. Tutoring. *Keith Topping*. 36 lk.
6. Teaching additional languages. *Elliot L. Judd, Lihua Tan & Herbert J. Walberg*. 24 lk.
7. How children learn. *Stella Vosniadou*. 32 lk.
8. Preventing behaviour problems: what works. *Sharon L. Foster, Patricia Brennan, Anthony Biglan, Linna Wang & Suad al-Ghath*. 30 lk.
9. Preventing HIV/AIDS in schools. *Inon I. Schenker & Jenny M. Nyirenda*. 32 lk.
10. Motivation to learn. *Monique Boekaerts*. 28 lk.
11. Academic and social emotional learning. *Maurice J. Elias*. 31 lk.
12. Teaching reading. *Elizabeth S. Pang, Angaluki Muaka, Elizabeth B. Bernhardt & Michael L. Kamil*. 23 lk.
13. Promoting pre-school language. *John Lybolt & Catherine Gottfred*. 27 lk.
14. Teaching speaking, listening and writing. *Trudy Wallace, Winifred E. Stariha & Herbert J. Walberg*. 19 lk.
15. Using new media. *Clara Chung-wai Shih & David E. Weekly*. 23 lk.
16. Creating a safe and welcoming school. *John E. Mayer*. 27 lk.
17. Teaching science. *John R. Staver*. 26 lk.

Neid vihikuid saab alla laadida IAE kodulehelt (<http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae>) või IBE kodulehelt (<http://www.ibe.unesco.org/publications.htm>). Trükisena saab neid tellida aadressil: IBE, Publications Unit, P.O. Box 199, 1211 Geneva 20, Šveits. Palun pange tähele, et mitmed trükised on otsas, aga failina jätkuvalt kättesaadavad IAE ja IBE kodulehtedel.

Sisukord

Rahvusvaheline Haridusakadeemia, lk 2

Sarja eessõna, lk 3

Sissejuhatus, lk 7

1. Keskendu olulistele õpitulemustele, lk 9
2. Asja väärt sisu, lk 11
3. Teadmiste ja oskuste ühendamine, lk 12
4. Hindamine professionaalse hinnangu kujundamiseks, lk 14
5. Teadmiste omandamise ja rakendamise võimaluste paljusus, lk 16
6. Lähenemised, mis on vastavuses õppimisprotsessiga, lk 18
7. Võimalused arutleda koos teistega uue õpitu üle, lk 20
8. Teadmistel põhinev asjatundlikkus, lk 21
9. Aktiivne juhtimine, lk 23
10. Impulsi säilitamine, lk 25

Kokkuvõte, lk 28

Kirjanduse loetelu, lk 30

Trükis anti välja 2008 aastal Rahvusvahelise Haridusakadeemia, Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Brussels, Belgium, ja Rahvusvahelise Haridusbüroo poolt, P.O. Box 99, 1211 Geneva 20, Šveits. See on tasuta saadaval, seda võib kopeerida ja tõlkida teistesse keeltesse. Palun saatke koopia igast selle teksti nii terviklikust kui ka osalisest reproduktsioonist IAE-le ja IBE-le. Vihik on saadaval ka internetis. Vaata 'Publications' alajaotust 'Educational Practices Series' lehel aadressil:

<http://www.ibe.unesco.org>

Autorid vastutavad selles väljaandes avaldatud faktide valiku ja esitamise eest ning avaldatud arvamuste eest, mis ei pruugi kattuda UNESCO/IBE arvamustega ega kohusta organisatsiooni millekski. Väljaandes kasutatud nimetused ja esitatud materjal ei viita ühelegi UNESCO/IBE arvamusalaldusele, mis puudutab riike, territooriume, linnasid, piirkondi ega ametivõimuseid.

Originaal trükitud 2008. aastal. Imprimerie Nouvelle Gonet, 01300 Belley, Prantsusmaa.

Sissejuhatus

Käesolev vihik sisaldab sünteesi uurimustest, mille teemaks on õpetaja ametialane õppimine ja areng ning mille käigus on leitud positiivne mõju õpilaste oodatud õpitulemustele. Uurimuste tulemused puudutavad õpetajaid, kel on läbitud vähemalt mõningane õpetajakoolitus ja kes tahavad hetkel oma teadmisi süvendada ja oskusi täiustada. See vihik peaks olema eriti kasulik neile, kes on seotud õpetajate ametialaste oskuste arendamisega, mida on vaja, et õpetada väljakutseid pakkuvat õppekava paljudele erinevatele õpilastele, kaasa arvatud neile, kes ei ole meie haridussüsteemis seni hästi edasi jõudnud.

Sünteesi käigus on tõendus põhised kindlaks tehtud kümme võtmetähtsusega põhimõtet, mis tuginevad neljale olulisele arusaamale:

1. Hoolimata selliste tegurite mõjust nagu sotsiaal-majanduslik staatus, kodu ja kogukond, on õpilaste õppimine tugevalt mõjutatud selle poolt, mida ja kuidas õpetajad õpetavad.
2. Õpetamine on mitmetahuline tegevus. Õpetajate töö käigus tehtud otsused tunni sisu ja õpetamisprotsessi kohta kujunevad mitmete tegurite mõju tulemusena; kaasa arvatud selliste tegurite mõju, millega ei ole osanud arvestada need inimesed, kes üritavad viia sisse muudatusi praktilisse õpetamistegevusse. Need tegurid hõlmavad õpetajate teadmisi ja nende uskumusi selle kohta, mida on oluline õpetada, kuidas õpilased õpivad ning kuidas suunata õpilaste käitumist ja tulla toime tunnivälisete nõudmistega.
3. Oluline on luua tingimused, mis on vastavuses viisidega, kuidas õpetajad õpivad. Hiljuti tehtud ülevaade uurimuste tulemustest tõi õppimist soodustavana välja järgneva: õppija arusaama sellest, kuidas maailm toimib, arvestamine; sügavate faktiliste ja mõisteliste teadmiste arendamine selliselt, et need oleks organiseeritud raamistusse, mis soodustab nii meenutamist kui ka rakendamist; ning metakognitiivsete ja eneseregulatsiooniprotsesside edendamine, mis aitavad õppijatel määratleda eesmärged ja jälgida oma liikumist nende suunas.
4. Ametialast õppimist kujundab suurel määral keskkond, milles õpetamine toimub. Tavaliselt on selleks klassiruum, mis on omakorda tugevalt mõjutatud laiemast koolikultuuri, kogukonna ja

ühiskonna poolt, milles kool asub. Õpetajate kogemused oma igapäevase tegevuse keskkonnas kujundavad nende arusaamasid ning need arusaamad omakorda kujundavad nende kogemusi.

Teised selle sarja vihikud käsitlevad põhjalikumalt nende võtmearusaamade erinevaid aspekte. Selle vihiku keskmes on ametialase õppimise ja arengu tingimused, millel on positiivne mõju õpilaste oodatud õpitulemustele.

Helen Timperley

Soovitav kirjandus

1. Anton-Lee, 2003; Donovan, Bransford, & Pellegrino, 1999; Kennedy, 1998; Nye, Konstantanopoulos, & Hedges, 2004.

1. Keskendu olulistele õpitulemustele

Oluliste õpitulemuste realiseerumisele mõjuvad positiivselt need ametialase õppimise kogemused, mis keskenduvad seostele teatud õpetamistegevuste ja oluliste oodatavate õpitulemuste vahel.

Uurimuste tulemused

See, mil määral on õpilastelt oodatavad õpitulemused kajastatud õpetajatele suunatud koolituskava aluspõhimõtetes ja mil määral need püsivad koolitusel tähelepanu keskmes, mõjutab oluliselt seda, kas õpetajate ametialastel õpingutel on positiivne mõju õpilaste õpitulemustele. Selline keskendumine nõuab õpetajatelt arusaamist, millised on seosed kindlate õpetamistegevuste ja selle vahel, kuidas erinevad õpilaste rühmad neile tegevustele reageerivad ja mida õpilased lõpuks õpivad.

Lisaks, edu on vaja defineerida lähtuvalt muutunud praktiseerimisviiside mõjust väärtustatud õpitulemustele, mitte õpetaja meisterlikkusest uue strateegia valdamisel. Tulenevalt sellest, et õpetajad töötavad väga erinevates oludes, ei ole võimalik garanteerida, et mõni kindel lähenemisviis õpetamistegevustele annab soovitud tulemuse. Seetõttu on oluline hoida pidevalt meeles oodatavaid õpitulemusi ja seda, kas liigutakse nende suunas.

Õpitulemusi mõjutab vähe selline ametialane õppimine, mis keskendub spetsiifiliste õpetamisoskuste omandamisele, ilma et kontrollitaks, kas nende kasutamine viib õpilasi soovitud suunas.

Õpitulemused ja ootused

Õpilastelt oodatavad tulemused võivad olla nii suhteliselt kitsapiirilised, hõlmates kindlate teadmiste ja oskuste omandamist, kui ka laiemad: tekstimõistmine, õppima õppimine, koostööoskuste arendamine või heaolu tõstmine. Oodatav tulemus, olenemata sellest, kas see on kitsam või laiem, peab olema selgelt teada õpetajale, kes tegeleb ametialase õppimisega. Vastasel korral on ebatõenäoline, et õpetaja õppimine tema õpilaste jaoks midagi muudab.

Juurdunud saavutusprobleemide puhul võivad võimalused paranenud tulemuste saamiseks ilmnedas alles pikema aja jooksul, kui õpetajad näevad, et õpilased on võimelised teisel viisil õpetades omandama uusi teadmisi ja oskusi. Õpetajate suuremad ootused õpilastele tulevad paranenud tulemuste nägemisest – tõendeid selle kohta, et ootused võiksid kasvada sõltumatult edasiarenemisest, on napilt.

Vastutuse võtmine

Õpetajad, kes on kaasatud efektiivsete ametialaste oskuste õppimisse, võtavad suurema vastutuse kõigi õpilaste õpitulemuste eest; nad ei kirjuta õpiraskusi vältimatuna koduse või kogukondliku tausta arvele. Kui õpetajad võtavad rohkem vastutust ja leiavad, et uued ametialased teadmised ja tegevus mõjutavad nende õpilasi positiivselt, hakkavad nad tunnetama oma õpetamistegevuse tulemuslikkust. Nagu kõrgenenud ootused nii ka suurenenud vastutustunne areneb kõige paremini, kui õpetajad näevad, et uued õpetamisviisid mõjutavad õpilasi positiivselt.

Õpilaste õpitulemuste seostamine ootustega, mis õpetajatel õpilaste suhtes on, kui õpetajatel ei ole kindlustunnet, et neile antakse igakülget abi, mida neil tõhusamate tegutsemisviiside omandamisel vaja läheb, viib tõenäoliselt siiski süüdistusteni ja õppimise vältimiseni.

Soovitav kirjandus: Black & Wiliam, 1998; Timperley & Alton-Lee, 2008; Van der Sijde, 1989.

2. Asja väärt sisu

Arendatavad teadmised ja oskused peavad olema sellised, mille kohta on teada, et need on tõhusad, mõjutades õpilasi saavutama oodatavaid õpitulemusi.

Uurimuste tulemused

Kuidas õpetajad saavad tõhusamalt õpetada? Samas, kui mõned põhjendatud printsiibid on kindlaks tehtud (vaata Brophy, 1999), jätkub tõestamata efektiivsusega ideede kasutamine läbi hariduspädevuse eri tasemetel. Ametialase arengu programmide populaarsus ei sõltu tingimata sellest, kui võrd need õpilastele mõju avaldavad.

Ametialased teadmised ja oskused, millel on positiivne mõju õpilaste õpitulemustele, on kooskõlalised teadmiste põhiste printsiipidega tõhusast õpetamisest. Lähenemised, mis neid hõlmavad, on vastu pidanud karmidele hariduspoliitikat kujundavatele debattidele, on soovitatud rahvuslike koolide aineseksioonide poolt või põhinevad üldiselt aktsepteeritud uurimustulemustele.

Mõnesid ebaefektiivseid lähenemisi ametialasele õppimisele õigustatakse samuti kui „uurimustele“ või „poliitikale“ põhinevaid, kuigi läbi ei ole viidud ühtki uurimust ei eraldiseisvana ega ühegi suurema uurimuse või arendustegevuse allosana ning vastu ei ole võetud ühtki poliitilist otsust ühegi professionaalide ühenduse poolt.

Programmipõhised või konteksti arvestavad lähenemised

Ametialane enesetäiendamine võib seisneda kindlasisuliste programmide läbimises, mis on kavandatud efektiivseks tunnistatud teadmiste ja oskuste arendamiseks. Programmid võivad tugineda teaduslikele teadmistele sellest, kuidas õpilased õpivad, aga kui need on arendatud sõltumatult praktiseeriva õpetaja igapäevasest töökontekstist, on neil õpilaste õpitulemustele sageli väiksem mõju kui kontekstispetsiifilistel lähenemistel. Kontekstispetsiifilised lähenemised soodustavad neid õpetamistegevusi, mis on kooskõlalised tõhusa õpetamise põhimõtetega ja aitavad õpetajaid nende süsteemsel kohandamisel olemasolevasse olukorda sobivateks tegevusteks. Kontekstispetsiifiliste lähenemiste omandamine soodustab toimetulekut õpiraskustega, mis ilmnevad teatud kindlas õpetamisolukorras.

Soovitatav kirjandus: Brophy, 1999; Stallings & Krasavage, 1986; Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007.

3. Teadmiste ja oskuste ühendamine

Õpetaja jaoks oluliste teadmiste ja oskuste ühendamine soodustab sügavuti õppimist ja tõhusate muutuste sisseviimist praktilisse tegevusse.

Uurimuste tulemused

Teadmiste ja oskuste ühendamine on keskne põhimõte mõtestatud muutuse toimumiseks. Et rajada kindel alus õpilaste paranenud õpitulemustele, peavad õpetajad ühitama oma teadmised õppekavast, tõhusatest õpetamistegevustest ning hindamisviisidest et teada saada, kas õpilased on õppekava omandanud.

Õpetajatel on vaja teadmisi ja oskusi hindamise osas, et keskenduda õpilastele: oskus saada täpselt aru, mida õpilased teavad ja oskavad, on õpilaste vajadustele kohandatud õpetamise toimumise eelduseks. Hindamisalaseid teadmisi ei saa arendada eraldiseisvana teadmistest õpitava sisu kohta. Õpitava sisu teadmine on äärmiselt oluline, et õpetajad saaks keskenduda õpilaste õppimisalaste vajadustele, mille olemasolu nad on eelnevalt kindlaks teinud.

Teooria ja praktika ühendamine

Teooria ja praktika tuleb omavahel ühendada. Tõhusa ametialase arengu juurde kuulub lisaks õppekava teoreetilisele käsitlemisele ja tõhusa õpetamise ning hindamise võtetele ka see, kuidas neid praktikas rakendada. Õpetajatel peab olema võimalus kasutada teoreetilisi teadmisi oma praktilises tegevuses igapäevaste teadlike otsuste tegemise alusena.

Ainult praktiliste oskuste õpetamisele keskendumine ei arenda sügavuti teoreetilist arusaamist. Õpetajad vajavad teoreetilisi teadmisi selleks, et kohandada õpetamistegevusi paindlikult vastavalt mitmekülgsetele nõudmistele, mis tulevad ette igapäevase õpetamise käigus. On kindlaks tehtud, et kui õpetajatel puudub põhjalik arusaam teooriatest, on nad alid uskuma, et nad õpetavad viisidel, mis on kooskõlas soovitud, kuigi tegelikult on seosed teooria ja nende poolt tehtavate praktiliste tegevuste vahel väga pinnapealsed ning igasugustel muudatustel, mis nad oma tegevusse sisse viivad, on vähe mõju õpilaste õpitulemustele. Nende lähenemiste, mis ühendavad teooria ja praktika, mõju on suurem võrreldes pelgalt teoreetiliste teadmiste õpetamisega, ilma et õpetajaid abistataks nende teadmiste tõlgendamisel praktilisteks tegevusteks.

Rõhuasetuse kohandamine

Kui kavandatakse ametialase õppimise võimalusi, on oluline arvestada õpetajatel olemasolevaid teadmisi õppekavast ja hindamistegevustest ning nende arusaamast parasjagu kasutusel olevatest praktilistest tegevustest. See võtab arvesse õpetajatevahelisi individuaalseid erinevusi samal viisil nagu me ootame õpetajatelt, et nemad arvestaksid õpilaste eripäradega. Näiteks arvestavad tõhusad lähenemised ametialasele arendamisele sellega, kui õpetajatel on suured teadmised õppekava osas, aga hindamisalaseid teadmisi napib. Õpetajate vajadus õppida erinevaid õpetamisoskusi tuleneb spetsiifilistest nõudmistest, mida neile esitavad parasjagu õpetada olevad õpilased.

Soovitav kirjandus: Donovan, Bransford, & Pellegrino, 1999; Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald, & Zeichner, 2005; Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007.

4. Hindamine professionaalse hinnangu kujundamiseks

Et määratleda seda, mida õpetajatel on vaja teada ja teha, kasutatakse infot selle kohta, mida õpilastel on vaja teada ja teha.

Uurimuste tulemused

Õpetajate antavatest professionaalsetest hinnangutest peab olema õpilastele kasu. Õpetajatel on vaja õppida, kuidas määrata kindlaks sisulised teadmised ja oskused, mida neil endil vaja on, et aidata oma õpilastel saavutada oodatud õpitulemused. Kõige olulisem küsimus on: „Mida meie kui õpetajad vajame, et soodustada oma õpilaste õppimist?“ Enamus professionaalse hinnangu andmise mudeleid keskenduvad struktuuridele ja protsessidele. Nendest mudelitest puudub, milliseid sisulisi teadmisi või arusaamasid tuleks arendada ja milliseid oskusi täiustada (vastavalt hindamise käigus teada saadule) ning õpetaja antud hinnangu ja õpilase õpitulemuste vaheline seos. Selleks, et õpetaja antud hinnangul oleks mõju õpitulemustele, on vajalik kaasata nimetatud elemendid.

Õpetajatel on vaja omandada hindamisoskused, et määratleda (1) mida nende õpilased seoses oodatud õpitulemustega juba teavad ja teha oskavad ja (2) mida neil endil on vaja juurde õppida, et aidata oma õpilastel õppida. Seesugune hindamine ei saa toimuda väljaspool õpetamise-õppimise protsessi – hindamine on protsessi olemuslik osa. Õpetajatel on seega vaja palju erinevaid viise, kuidas hinnata oma õpilaste edasijõudmist, kusjuures need peavad küll sisaldama tavapäraseid lähenemisi, kuid neist edasi minema. Näiteks hõlmavad hindamisviisid intervjuusid õpilastega sellest, kuidas nad õpivad, õpilaste tööde süstemaatilist analüüsi ja klassivaatlusi.

Enesejuhitud õpioskuste arendamine

On väga oluline, et õpetajad õpiksid määratlema oma õpilaste ja iseenda õpivajadusi, aga see ei ole kõik. Õpetajatel on vaja arendada eneseregulatsiooni oskusi, mis võimaldavad neil jälgida ja mõtestada oma praktikasse sisse viidud muudatuste tulemuslikkust. Hinnangu andmine tulemuslikkusele annab võimaluse otsustada, milliseid muudatusi nad peavad tegema, et õpilaste õpitulemusi maksimeerida. Sellise eneseregulatsiooni puudumisel muutub praktiliste tegevuste vaheldumine eesmärgiks iseeneses, ilma et see õpilastele kuidagi kasu peaks tooma.

Eneseregulatsioonioskused on vajalikud kõigile õppijatele, olgu nad õpilased või õpetajad; see on protsess, mille käigus otsitakse tagasisidet oma pingutustele õppida. Sellise eneseregulatsiooni juures on hädavajalik määratleda nii soovitud tulemused kui ka verstapostid, mille järgi saab jälgida liikumist soovitud eesmärgi suunas. Soovitavate käitumisviiside ettekirjutamine või õpetajate praktikate arendamine, ilma et soovitud eesmärgid oleks selgelt sõnastatud, ei toeta eneseregulatsiooni arengut.

Seesuguse hindamise käigus saadud info kasutamine erineb oluliselt traditsioonilistest lähenemistest, nagu näiteks õpilaste jaotamine ja sildistamine või koondite tegemine õpetamise üldisest kvaliteedist. Traditsioonilised arusaamad hindamisest ei sobi enesejuhitud hindamise puhul: tõenäoliselt ei osale õpetajad hindamisprotsessis avatud ja mõtestatud viisil, kui soovitud madalamal tasemel olev tulemus seab ohtu nende töö, palga või reputatsiooni.

Soovitav kirjandus: Black & Wiliam, 1998; Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger, & Beckingham, 2004.

5. Teadmiste omandamise ja rakendamise võimaluste paljusus

Oma igapäevategevustesse oluliste muudatuste sisseviimiseks vajavad õpetajad rohkesti võimalusi uute teadmiste omandamiseks ja neile tuginedes praktiliste tegevuste kujundamiseks. Lisaks peavad need võimalused olema loodud sellises keskkonnas, mis on samaaegselt usaldusväärne ja väljakutset pakkuv.

Uurimuste tulemused

Igapäevaste praktiliste tegevuste muutmine ja professionaalsete hindamisoskuste arendamine eeldavad põhjalikke teadmisi. Sel põhjusel on õpetajatel vaja mitmeid võimalusi, et omandada uut infot ja tõlgendada seda igapäevasteks tegevusteks. Õppimine on pigem tsükliline kui lineaarne, millest tulenevalt on õpetajatel vaja võimalusi uuesti tegeleda nende teadmistega, millest nad on juba osaliselt aru saanud, sel ajal, kui nad proovivad neid rakendada igapäevase koolielu kontekstis.

Seesugused võimalused peaks sisaldama erinevaid tegevusi, mis on kavandatud, et soodustada eesmärgiks seatud teadmiste ja oskuste omandamist. Palju uurimistööde tulemusi kirjeldavast kirjandusest eelistab teatud tegevuste tüüpe nagu näiteks mudelõpe ja juhendamine, aga kirjanduse ülevaatest ei ilmne, et mõni tegevus oleks iseenesest tõhusam kui teised. Oluline on hoopis see, et tegevused oleksid kavandatud ja korraldatud nii, et need vastaksid kindlatele õpieesmärkidele.

Põhjalikuks õppimiseks, nagu näiteks selliseks, mis toimub õpilaste funktsionaalse lugemisoskuse, matemaatiliste ülesannet lahendamise või loodusteadusliku probleemilahenduse puhul, on õpetajatel vaja rohkem aega, mille jooksul õppida ja end muuta. Sellistel puhkudel kulub enamasti aasta või kaks, et õpetajad mõistaksid, kuidas nende uskumused ja tegutsemisviisid erinevad soovitatutest, et ehitada üles pedagoogiline sisuline teadmine ja muuta igapäevaseid õpetamisviise. Tulenevat sellest, et õpetajad, kes tegelevad ametialaste oskuste õppimisega, on samaaegselt hõivatud ka õpetamiskoormusega ja sellest, et vaidlustatakse mitmeid nende oletusi selle kohta, milline õpetamisviis on efektiivne, ei ole üllatav, et muutused võtavad nii kaua aega. Aja möödumine ainuüksi ei ole piisav tingimus muutuse toimumiseks: lisaks on vaja, et õpetajate olemasolevatel tegutsemisviisidele esitataks väljakutse ja et õpetajatele pakutaks tuge muutuste sisseviimisel.

Usaldus ja väljakutse

Õppimisvõimalused vajavad tulemuslike muutuste toimumiseks keskkonda, millele on iseloomulik nii usaldus kui ka väljakutse, sest muutumine puudutab nii tundeid kui ka teadmisi ja oskusi. Muutumise ootus võib osatada õpetajate hella kohta, kui nad tajuvad seda etteheitega oma kompetentsi tasemele või professionaalse identiteediga kokkusobimatuna. Kui tunnetega seotud teemasid ignoreeritakse, võivad õpetajad endasse sulguda ja võtta tõrjuva kaitsepositsiooni õppimise suhtes, et vältida oma ebaadekvaatsuse ilmsiks tulekut. Kui professionaalsel haavatavusel lastakse õppimist takistada, ei ole tõenäoline, et õpilaste õpitulemused paranevad.

Kõik õppimistegevused vajavad nii usaldust kui ka väljakutset. Ametialane õppimine jääb napiks, kui ei nähta vajadust selle järele. Muutus aga hõlmab riski ja enne kui õpetajad saavad selle riski võtta, on neil vaja uskuda, et nende puhtsüdamlikke püüdlusi toetatakse, mitte ei halvustata.

Pigem pühendumine kui vabatahtlikkus

Igas õppimisolukorras võib juhtuda, et õppijad on küll ruumis kohal, kuid nad ei pühendu õppimisest osavõtmisele. Õpetajate ametialase õppimise puhul tehakse vahetevahel osalemine vabatahtlikuks, et seda probleemi vähendada. Uurimuste tulemused aga ei toeta seda lähenemist. Eelnev kohustuse võtmine ei garanteeri suuremat pühendumist. Mõlemad, nii vabatahtlik kui ka kohustuslik õpetajate osalemine koolitusel on kaasa toonud nii positiivseid kui ka negatiivseid tulemusi õpilaste õpioskuste edenemise osas.

Asjaolud, mis algselt viivad osalemiseni, mõjutavad edaspidist osavõttu mitut moodi. Juhtkonna ja kaaslaste poolt avaldatav surve võib mõjutada vabatahtlikkust. Veelgi enam – osalevad õpetajad (kas vabatahtlikud või mitte) usuvad harva, et nad peavad tegelema õppimisega sügavuti või tegema olulisi muudatusi oma igapäevases praktikas. Need, kes osutavad ametialase arendamise teenust, usuvad enamasti oluliste muutuste vajadust, aga ei ütle seda otsesõnu välja. Seega võib õppimine osutada ebamugavaks isegi siis, kui osalejad on vabatahtlikud.

Uurimuste tulemused näitavad, et sisukate mõtestatud tegevuste õppimine, mida toetab õppija vajadustele tuginev põhjendus õppetöös osalemiseks, mõjutab õpilaste õpitulemusi rohkem kui asjaolud, mis ajendasid õpetajat kursusele registreeruma. Need kaks mõõdet määravad ära selle, kas õpetajad pühenduvad õppimisprotsessile piisavalt, et süvendada oma teadmisi ja

parandada oma oskusi viisil, mis edaspidi viib õpilaste paranenud õpitulemusteni.

Esialgset kaasatust saab süvendada määratledes ära spetsiifilised teemad, mis on õpetajate jaoks reaalsed ja seejärel pakkudes välja nägemuse, kuidas nende teemadega võiks tegeleda. Pühendumine püsib ja süveneb, kui õpitegevused on asja väärt ja pakutakse võimalusi arutleda olemasolevate ja uute teoreetiliste lähenemiste üle ning uuritakse nende erinevat mõju õpilastele.

Soovitatav kirjandus: Bryk & Schneider, 2002; Phillips, 2003; Wilson & Berne, 1999.

6. Lähened, mis on vastavuses õppimisprotsessiga

Ametialase õppimise soodustamine nõuab erinevat lähenedist sõltuvalt sellest, kas uued ideed on või ei ole kooskõlalised oletustega, mis on igapäevaste tegetsemisviiside aluseks.

Uurimuste tulemused

Õpetajad erinevad selle poolest, millised on nende arusaamad ja oletused õpilaste, õppimise toimumise ja parimate õpetamisviiside kohta. Kuidas olemasolevad arusaamad ja oletused kujundavad õpetajate reaktsiooni uue info suhtes oleneb sellest, kui suures osas on need kooskõlalised või vastuolulised arusaamadega, mis on uute omandatavate teadmiste ja õpitavate oskuste aluseks.

Ametialase õppimise lähened, mis keskenduvad esmajoones uute teadmiste ja oskuste andmisele sobivad, kui õpetajate arusaamad on kooskõlalised uue informatsiooniga ja see on kergesti sobitav igapäevasesse praktilisse tegevusse. Kui aga õpetajate isiklikud teooriad õpilastest, väärtustatud õppekavast ja tõhusa õpetamise praktiliseerimisest erinevad oluliselt nendest, mida soovitatakse ametialase õppimise käigus, on vaja teistsugust lähenedist. Näiteks matemaatika ja loodusteaduste puhul rõhutavad õppekavad harilikult arvutamisoskust ja faktiteadmisi, samas kui uut tüüpi õppekavad rõhutavad mõtlemis- ja probleemilahendusoskust. Sellise muutuse elluviimine nõuab enam kui vaid uute teadmiste ja oskuste omandamine. See nõuab seda, et õpetajad saaksid aru nii sellest, millised on olemasoleva õppekava puudused ja piirangud kui ka sellest, millised on uued viisid selle üle otsustamiseks, milliseid teadmisi väärtustatakse.

Olemasolevate teooriate kaasamine

Õpetajad tõrjuvad tõenäoliselt uusi ideesid, mis ei ole kooskõlalised nende olemasolevate ideedega, välja arvatud juhul, kui ametialase õppimise üheks osaks on olemasolevate arusaamade kaasamine. Ilma õpetajate arusaamade kaasamiseta on tõenäoline, et uued strateegiad heidetakse kõrvale kui ebarealistlikud ja igapäevase praktika konteksti sobimatud. Sarnaselt sellele võib tõrjuda uut sisulist teadmist kui asjasse mitte puutuvat. Õpetajate olemasolevate ideede kaasamine tähendab selle üle arutlemist, kuidas olemas olevad ideed erinevad uutest

ideedest, mida soovitatakse, ja mõju hindamist, mis uutel lähenemistel võib õpilastele olla. Kui õpetajaid ei õnnestu veenda, et uus lähenemine on väärtuslik ja et neid toetatakse, kui nad hakkavad seda rakendama, on tõenäosus, et õpetajad selle kasutusele võtavad, väga väike – vähemalt mitte ilma tugeva aruandekohustuse surveta. Eriti oluline on kaasata olemasolevad teooriad juhul, kui esitatakse väljakutse õpetajate olemasolevatele uskumustele ja ootustele alasooritavate õpilaste suhtes.

Muutuseid tundub soosivat tsükliline protsess, mille käigus:

- (a) esitatakse väljakutse õpetajate olemasolevatele oletustele efektiivse alternatiivse tegutsemisviisi demonstreerimise kaudu,
- (b) arenevad uued teadmised ja oskused,
- (c) tehakse igapäevastesse praktilistesse tegevustesse väikesi muudatusi ja
- (d) selle tulemusena nähakse õpilaste õpitulemuste paranemist.

Kui see juhtub, hakkavad õpetajad oma õpilastelt ootama enamat – et nad õpiksid kiiremini või rohkem sügavuti kui õpetajad varasemalt võimalikuks on pidanud.

Soovitatav kirjandus: Coburn, 2001; Spillane, 1999; Timperley & Phillips, 2003.

7. Võimalused arutleda koos teistega uue õpitu üle

Kolleegidevaheline suhtlemine, mis keskendub õpilaste õpitulemustele, võib olla õpetajatele abiks uue õpitu integreerimisel olemasolevasse praktikasse.

Uurimuste tulemused

Kolleegide koostöörühmi soovitatakse kui vahendit, mis aitab õpetamistegevusi edendada. Uurimustes ilmneb tavaliselt vaid nõrk mõju seesuguses rühmas osalemise ja õpilaste õpitulemuste paranemise vahel. Siiski osutavad paljude uurimuste tulemused sellele, et kollegiaalses koostöörühmas osalemine on ametialase õppimise oluline osa ja mõjutab õpilasi positiivselt. Selle pealtnäha vastuolulise tulemuse seletus seisneb selles, et kui õpetajad peavad muutuma, on nende jaoks vajalik osaleda sellises ametialast õppimist soodustavas rühmatöös, mis keskendub õpilaste vajadustele vastamisele. See annab õpetajatele võimalused töödelda uut infot samas, kui pilk püsib saavutada tahetaval eesmärgil.

Kui kollegiaalset koostöörühma kasutatakse ainsa sekkumisviisina, süvenevad sageli vaid olemasolev praktika ja oletused, millele see praktika tugineb. Läbiviidud uurimusi käsitlev kirjandus sisaldab palju näiteid olukordadest, mil õpetajatele on eraldatud aeg ja võimalused saada kokku, et lahendada mõnda probleemi, õppida uue õppekava või õpetamisviiside kohta, aga eesmärk on jäänud saavutamata tulenevalt viisakusnormide juurde kindlaksjäämisest ja väljakutse puudumisest. Nagu kõigi teistegi ametialase õppimise valdkondade puhul tuleb kollegiaalse suhtlemise tõhusust hinnata vastavalt sellele, kas see keskendub õpetamispraktika ja õpilaste õpitulemuste vahelistele seostele. Õpilaste tööde näidised, õpilaste saavutuste profiilid ja õpilaste intervjuerimisest saadud tulemused on kõik ressursid, mida saab kasutada selleks, et eesmärk selge püsiks.

Soovitatav kirjandus: Lipman, 1997; Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007.

8. Teadmistel põhinev asjatundlikkus

Asjatundja, kes ei kuulu osalevate õpetajate hulka, on vajalik selleks, et esitada väljakutse olemasolevatele oletustele ja arendada selliseid uusi teadmisi ja oskusi, mida seostatakse õpilaste positiivsete õpitulemustega.

Uurimuste tulemused

Väljastpoolt osalevate õpetajate rühma kaasatud asjatundja on vajalik sest, et uute asjade õppimine nõuab, et õpetajad mõistaksid uut sisu, omandaksid uued oskused ja mõtleksid oma igapäevasest tegevusest uutel viisidel. Asjatundja võib olla pärit samast koolist (nt koolijuht) või väljastpoolt kooli (nt teadlane).

Olemasolevad oletused õppekava kohta või selle kohta, mida õpilased on võimelised õppima, võivad takistada õpetajaid selle kindlaks tegemisel, kuivõrd nende igapäevased õpetamistegevused soodustavad õppimist. Väljastpoolt tulnud asjatundjad peavad olema võimelised esitama väljakutse olemasolevatele oletustele ja pakkuma õpetajatele uusi võimalusi; samuti peavad nad esitama väljakutse sotsiaalsetele normidele, mis kehtivad kolleegide rühmas, kui need normid takistavad ametialast õppimist; ning hoidma fookuses õpilase ja õppimise.

Asjatundjad peavad olema kursis õppekavaga ja sellega, millised õpetamistegevused on olulised, et tuua õpilastes esile muutusi. Nad peavad tegema uued teadmised ja oskused õpetajate jaoks mõtestatuks ja igapäevasest praktiliste tegevuste kontekstis kasutatavaks, ühendama teooria ja praktika viisil, mis on õpetajatele abiks ning arendama õpetajate oskust kasutada uurimisest ja hindamisest saadud teadmisi õpetamise parendamiseks. Kaugeltki mitte kõigil, kes tegelevad õpetajate ametialase õppimisega, ei ole eelpool kirjeldatu tegemiseks kas teadmisi või oskusi. Sel põhjusel on kahjuks võimalik, et ametialane õppimine võib õpetaja praktiseerimise viisidele ja õpilaste õpitulemustele hoopiski negatiivselt mõjuda.

Osa ametialase arenguga tegelevatest inimestest kohtleb õpetajaid kui tehnikuid, kellele tuleb vaid selgeks õpetada uus käitumisviiside kombinatsioon ja siis oodata, et nad seda rakendaksid. Selline lähenemine ignoreerib õpetamise mitmekülgust ja eirab õpetajate vajadust reageerida õpilaste õpivajadustele. Tõhusad õpetamistegevused tuginevad kooskõlalistele ja läbipõimunud uskumustele, teadmistele ja väärtustele. Väljastpoolt tulnud asjatundjad, kes vaid kiidavad enda poolt eelistatud tegutsemise viise, on vähem efektiivsed kui need,

kes kaasavad õpetajad arutlemisse ja arusaamade arendamisse, mis on mõtestatud praktilise tegevuse konteksti kaudu.

Need, kes planeerivad ja soodustavad ametialast arengut, peavad õpetajaid toetama, sel ajal kui õpetajad arendavad teoreetilisi arusaamasid ja vahendeid, mis võimaldavad neil võtta oma igapäevase õpetamistegevuse suhtes uue eneseregulatsiooni ja uurimuslikkust rõhutava lähenemisnurga.

Soovitatav kirjandus: Cordingley, Bell, Isham, Evans, & Frith, 2007; Lipman, 1997; Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007.

9. Aktiivne juhtimine

Haridusjuhtidel on võtmeroll nendes arendustegevustes, mis puutuvad õpilaste paranenud õpitulemuste ootust ning ametialaste õppimisvõimaluste organiseerimist ja nende ära kasutamise soodustamist.

Uurimuste tulemused

Enamuses hariduse haldusalades kuulub õpetajate ametialase õppimise soodustamine ja selle jaoks võimaluste loomine juhtide vastutusalasse. Tõhus ametialane areng võib toimuda väljaspool koolikeskkonda. Kui see on koolipõhine on väga oluline, et koolijuhid oleksid aktiivselt kaasatud.

Juhid võivad kanda mitmeid positsioonist ja teadmistest tulenevaid rolle. Tundub, et kolm rolli on esmatähtsad, et õpetajates huvi tekitada, seda alal hoida ning kindlustada, et õpetajad pidevalt õpivad:

1. roll: visiooni arendamine uutest võimalustest

See roll hõlmab realistliku visiooni arendamist – tuginedes alternatiivsetele võimalustele – õpilaste parematest tulemustest, sisukamast õppekavast või erinevatest pedagoogilistest lähenemistest. Seesugune visioon võib toimida tugevatoimelise katalüsaatorina, et õpetajad tahaksid õppida midagi uut ja et nad püstitaksid endale konkreetseid õpieesmärgid.

Uute asjade võimalikkust näitlikustava visiooni kirjeldamine toimib kõige mõjusamalt igapäevaste tegevuste kaudu, mitte kontekstiväliste hüüdlause abil. Näiteks edulugude kasutamine, mis toovad sisse õpetajate kõrge ootused õpilastele, panustavad nii alternatiivse visiooni arendamisse kui ka eesmärkide püstitamisse. Üks mõjusamaid viise, kuidas saavutada õpetajate pühendumine, on pakkuda neile tõendeid, mis on saadud jälgides õpilaste tulemuste paranemist, kui nad liiguvad seatud eesmärgi suunas. Juhid peavad leidma viisid, kuidas sellist edasiminekut näitlikustada.

2. roll: õppimise juhtimine

Kui juhtidel ei ole sisulisi ekspertteadmisi ja nad otsustavad seetõttu kasutada eksperti väljast poolt kooli, on nad siiski mitmel viisil vastutavad selle eest, et õpetajad oleksid kaasatud õpiprotsessi. Need hõlmavad kindlustamist, et õpetajad mõistavad uut infot; kooskõla puudumise konstruktiivset kaasamist, kui olemasolevatele oletustele

esitatakse väljakutse; õppimiseks produktiivsete võimaluste kindlustamist ja õpetajate premeerimist, kui nad uut õpitut oma igapäevases õpetamistegevuses jätkuvalt kasutavad.

Ametialasel arengul, mida juhivad koolivälised eksperdid, on piiranguid tulenevalt sellest, et eksperdid ei ole koolis püsivalt kohal. Seega jääb kohalolevate juhtide osaks aidata õpetajatel tõlkida uusi teadmisi praktilisteks tegevusteks ja hoida alal ametialaste uurimuste tegemise protsessi.

3. roll: õppimisvõimaluste korraldamine

Koolid ei liigu jõudsalt edasi toetudes vaid visioonidele, seega peavad juhid kindlustama, et ametialane õppimine on võimaldatud ja hästi korraldatud ning et on olemas sobivad tingimused pikemaajaliseks pühendumiseks, mida nõuab ametialane sügavuti õppimine. Neil juhtidel, kel ei ole spetsiifilist ekspertteadmist, võib ametialases arengus ise osaledes tekkida arusaam, et nad peavad looma tingimused, et toetada õpetajate jätkuvat õppimist.

Juhid peavad tunnistama, et olulise muutuse tekitamine on keeruline ettevõtmine ja seetõttu tuleb sel ajal vähendada võistlevaid nõudmisi. Eriti oluline on, kui koolis viiakse samal ajal läbi veel teisigi uuendusi, et need oleksid teooria osas kooskõlalised uue õpitavaga. Kui see on nii, siis süvenevad teoreetilised teadmised, vastasel korral on need ohustatud. Üks suurimaid ohte kõikehõlmavale koolireformile on võistlevate reformide sisseviimine, mis viib pingutuste killustumisele.

Soovitav kirjandus: Datnow, Foster, Kemper, Lasky, Rutherford, Schmidt, Stringfield, Sutherland, & Thomas, 2003; Phillips, 2003; Robinson, 2007; Stein & Nelson, 2003.

10. Impulsi säilitamine

Õpetajate teoreetiliste teadmiste põhjendatus, tõenduspõhise hinnangu andmise oskus ja organisatsiooni poolt loodud toetavad tingimused tagavad õpilaste tulemuste paranemise ja positiivse muutuse püsimise.

Uurimuste tulemused

Kahetsusväärset on enamusel pingutustel parandada õpilaste õpitulemusi läbi ametialase õppimise ja arengu lühike eluiga. Selleks, et saavutatu jääks püsima, on vaja lühiajalised perspektiivid laiendada kaugematele eesmärkidele. Kuigi teadmised õpitulemuste paranemise kestma jäämise tingimustest on napid, tundub üks olevat selge: püsivus sõltub nii sellest, mis juhtub ametialase õppimise kogemuse käigus, kui ka organisatsiooni tingimustest, mis jäävad püsima siis, kui väline tugi lakkab toimimast.

Ametialase õppimise kogemus

Õpilaste õpitulemuste paranemise püsivus sõltub esmalt sellest, kas õpetajatel on tugev teoreetiline raamistik, mis annab neile aluse teha põhimõttelisi muudatusi oma praktilises tegevuses vastavalt õpilaste vajadustele. Kui õpetajad seisavad silmitsi spetsiifiliste õpetamisega seotud väljakutsetega, saavad nad pöörduda teooria juurde, et määratleda, milliseid muudatusi peavad nad oma praktikas tegema.

Õpitulemuste paranemise püsivus sõltub ka sellest, kas õpetajad arendavad professionaalseid oma tegevuse reguleerimiseks vajalikke hindamisoskusi nii, et nad saavad koguda vajalikke tõendusid õpilaste õpitulemustest, tagasisidet oma õpetamise tõhususe kohta ja kohandada oma praktilisi tegevusi pidevalt vastavalt vajadusele. Õpetajad, kellel on olemas need otsustava tähtsusega eneseregulatsiooni oskused, oskavad vastata kolmele olulisele küsimusele: „Kuhu ma suundun?“, „Kuidas mul läheb?“ ja „Kuhu järgmiseks?“

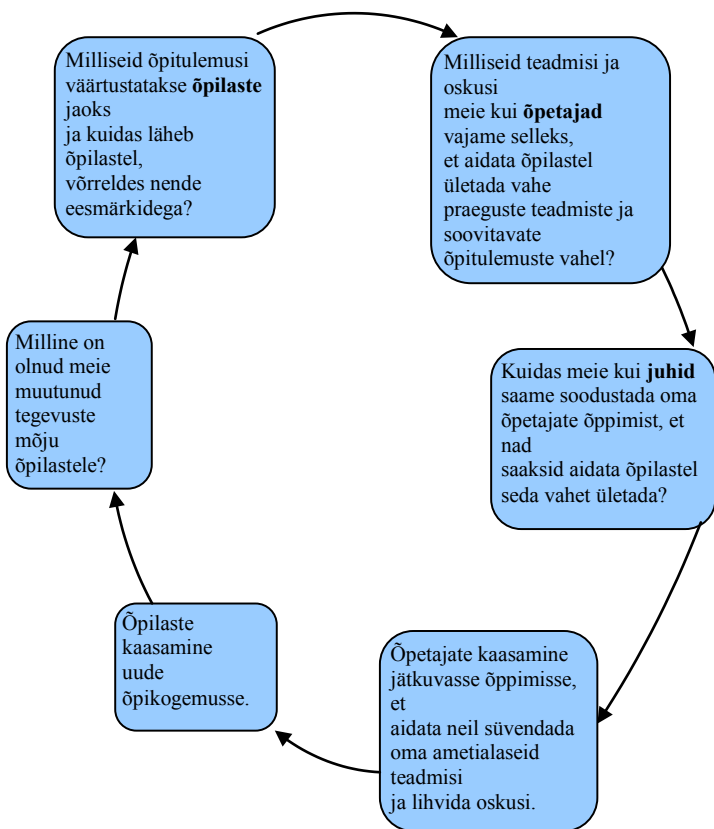
Vastus küsimusele „Kuhu ma suundun?“ viitab vahetevahel otseselt riiklikele standarditele, aga sagedamini leiab vastuse näiteks õpilase matemaatika ülesannete lahendamisoskuse või teksti mõistmisoskuse paranemisest. Vastus küsimusel „Kuidas mul läheb?“ on selle mõõdupuuks, kui tõhus on õpetamine õpilaste edasiminekut silmas pidades. Vastus küsimusele „Kuhu järgmiseks?“ tuleneb detailsest ja läbi mõeldud teoreetilisest teadmisest õpekava sisust ja õpilaste edasijõudmisest.

Organisatsiooni loodud tingimused

Pidev edasiliikumine sõltub samuti organisatsioonist, mis toetab ametialast õppimist ja enesehindamist. Õpetajatel on kergem keeruka hindamisprotsessiga kaasa minna, kui kohalikud juhid kinnitavad õpilaste õpieesmärkide tähtsust, aitavad õpetajatel koguda ja analüüsida olulisi tõendeid õpieesmärkide suunas liikumise kohta ja tagavad vajadusel juurdepääsu asjatundlikule abile.

Soovitatav kirjandus: Franke, Carpenter, Fennema, Ansell, & Behrend, 1998; Hattie & Timperley, 2007; McNaughton, Lai, MacDonald, & Farry, 2004.

Joonis 1. Õpetajate hindamise ja teadmiste omandamise tsüklid, mis soodustavad õpilastel soovitatavate õpitulemuste saavutamist



Kokkuvõte

Need kümme põhimõtet, mis on kirjeldatud eespool, ei toimi eraldiseisvana, vaid pigem toimivad need õppimise ja tegutsemise tsüklisse kaasatuna kõik koos.

Joonis 1 toob need põhimõtted hindamise ja teadmiste omandamise tsüklisse kokku. Neli küsimust, mis on joonisel esitatud õpetajate ja juhtide vaatevinklist on sõnastatud nii sellepärast, et nemad peavad neile küsimustele vastama. Oletatakse, et nad saavad tuge küsimustele vastuste leidmisel: uurimuste tulemused näitavad, et koolivälise asjatundja kaasamine võib olla olulise tähtsusega, et soodustada õpetajate hindamisoskuse kujunemist ja teadmiste omandamist.

Esimene põhimõte – keskendu väärtustatud õpitulemustele õpilastel – tähendab seda, et ametialase hinnangu kujundamine ja teadmiste omandamine algab küsimuse esitamisest, millised on õpilaste õpivajadused. Need vajadused määratletakse tulemuste kaudu, mida kogukond väärtustab ja siis hindamisel, kus on õpilased võrreldes oodatavate tulemustega. Õpetajate arusaam, millised tulemused on tähtsad ja saavutatavad, areneb sageli ametialase õppimise tsüklite käigus, kui ilmnevad uued võimalused. Oluline on, et õpetaja keskenduks alati õpilastele.

Teine põhimõte käib selle kohta, et õpetajad omandaksid teadmisi ja oskusi, mis on seda väärt. Kõige tõenäolisemalt mõjuvad õpitulemustele positiivselt lähenemised, mida on uuritud ja mis on olnud laialdase arutelu teemadeks. Õpetajad peavad suutma vastata küsimusele, „Milliseid teadmisi ja oskusi on mul kui õpetajal vaja, et aidata õpilastel ületada vahet olemasolevate arusaamade ja väärtustatud õpitulemuste vahel?“

Kolmas põhimõte puudutab teooria ja praktika integreerimise olulisust nii õppekavaga, õpetamispraktikaga kui ka teadmiste hindamisega neis valdkondades, mis on ametialase õppimise keskmeks. Õpetamine on mitmekülgne tegevus, mille käigus tehtavad otsused kujunevad vastavalt õpetaja uskumustele ja teooriatele selle kohta, mida tähendab olla efektiivne. Teoreetilised arusaamad annavad nendele otsustele kooskõllalisuse.

Neljas põhimõte määratleb vajaduse kasutada hindamist professionaalsete otsuste alusena. Et ühendada õpilase õpivajadused, õpetaja ametialased õpivajadused ja asjakohane sisu, on õpetajatel vaja oskust leida üles see, mida õpilased juba teavad ja teha oskavad ja seejärel otsustada, kuidas olemasolevale tuginedes sügavuti, mitte

pinnapealselt, uut teadmist lisada.

Otsustades õpilaste õpitulemuste alusel, on kõige edukamad need ametialased õppetegevused, milles koolijuhid on aktiivsed osalejad, nagu kirjeldatakse *üheksandas põhimõttes*. Juhid vastutavad kestvate, kasulike võimaluste loomise eest õpetajate õppimise soodustamisel. Isegi kui kaasatud on eksperdid väljastpoolt kooli, on juhtidel oluline roll alternatiivsetest võimalustest realistlike visioonide arendamisel, õppijaks olemise tähenduse kujundamisel ning õpetajate kaasamisel õppeprotsessi.

Asjaolud, millest tulenevalt registreeruvad õpetajad ametialasel õppimisel osalema, ei ole nii olulised kui tingimused, mis soodustavad viljakat kaasatust. *Põhimõtted viis kuni kaheksa* puudutavad tingimusi, mis soodustavad kaasatust ametialasesse õppetegevusse, kui õpetajad on määratlenud, mida neil on vaja õppida. *Viies põhimõte* puudutab seda, et õpetajatele tuleb anda mitmeid võimalusi õppida ning uusi teadmisi ja oskusi rakendada keskkonnas, mida iseloomustavad usaldus ja väljakutse. *Kuuenda põhimõtte* kohaselt on oluline kohandada lähenemine ametialasele õppimisele kooskõllaliselt õpitavaga. *Seitsmes põhimõte* sedastab osalevate õpetajate vajaduse võimaluse järele töötada õpitav läbi koos kolleegidega. *Kaheksas printsiip* käib asjatundliku eksperdi rolli kohta tõhusa ametialase õppimise soodustajana.

Viimane osa joonisel kujutatud ringist käsitleb muutunud tegevuse mõju hindamist õpilastele. See staadium hõlmab esimest põhimõtet (keskendu oodatavatele õpitulemustele), teist põhimõtet (asjakohane sisu) ja kolmandat põhimõtet (teadmiste ja oskuste seostamine). Kõige olulisemad on *neljas ja kümnes põhimõte* (hindamine, et õppetööd kujundada ja edasiliikumise säilitamine). Esimene neist keskendub õpetaja eneseregulatsiooni oskustele, mida on vaja selleks, et hinnata oma õpetamistegevuste mõju oodatavatele õpitulemustele. Arvestades kontekstide variatiivsust, milles õpetajad töötavad, ei ole ühtegi garantiid, et üks spetsiifiline tegevus toob kaasa ootuspärase tulemuse. Kui asjatundjad lõpetavad toetuse pakkumise, peavad õpetajad olema võimelised ise määratlema, kui efektiivsed on nende poolt läbiviidavad õppetegevused. Sel põhjusel on üheks määravaks teguriks kestva parenemise saavutamisel see, kuivõrd õpetajatel arenevad eneseregulatsiooni oskused.

Soovitav kirjandus: Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007.

Kirjanduse loetelu

- Alton-Lee, A. 2003. *Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. <www.educationcounts.govt.nz/goto/BES>
- Black, P.; William, D. 1998. *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College.
- Brophy, J. 1999. *Teaching*. International Bureau of Education. Available at <www.ibe.unesco.org>.
- Bryk, A.; Schneider, B. 2002. *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Butler, D. et al. 2004. Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, no. 5, pp. 435-455.
- Coburn, C.E. 2001. Collective sense making about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Education Evaluation and Policy Analysis*, vol. 23, no. 2, pp. 145-170.
- Cordingley, P. et al. 2007. Continuing professional development (CPD): What do specialists do in CPD programmes for which there is evidence on positive outcomes for pupils and teachers? *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Sciences research Unit, Institute of Education, University of London.
- Datnow, A. et al. 2003. Five key factors in supporting comprehensive school reform. In: Bascia, N. et al., eds. *International Handbook of Educational Policy* (pp. 195-215). New York: Kluwer.
- Donovan, M.S.; Bransford, J.D.; Pellegrino, J.W., eds. 1999. *How people learn: Bridging research and practice*. Washington, DC: National Academy Press.
- Franke, M.L. et al. 1998. Understanding teachers' self-sustaining, generative change in the context of professional development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 14, no. 1, pp. 67-80.
- Hammerness, K. et al. 2005. How teachers learn and develop. In: Darling-Hammond, L. ed. *Preparing teachers for changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco: Jon Wiley & Sons.
- Hattie, J.; Timperley, H. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research*, vol. 77, no. 1, pp. 81-112.

- Kennedy, M.M. 1998. *Form and substance in inservice teacher education*. Research Monograph No. 13. Madison, WI: National Institute for Science Education (NISE) Publications, University of Wisconsin-Madison.
- Lipman, P. 1997. Restructuring in context: A case study of teacher participation and the dynamics of ideology, race and power. *American Educational Research Journal*, vol. 34, no. 1, pp. 3-37.
- McNaughton, S. et al. 2004. Designing more effective teaching of comprehension in culturally and linguistically diverse classrooms in New Zealand. *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 27, no. 3, pp. 184-197.
- Nye, B.; Konstantanopoulos, S.; Hedges, L.V. 2004. How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 26, no. 3, pp. 237-257.
- Phillips, J. 2003. Powerful learning: Creating learning communities in urban school reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 18, no. 3, pp. 240-258.
- Robinson, V. 2007. School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. William Walker Oration. *Australian Council of Educational Leaders Monograph No. 41*. Australia: ACEL.
- Spillane, J.P. 1999. External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 31, no. 2, pp. 143-175.
- Stallings, J.; Krasavage, E.M. 1986. Program implementation and student achievement in a four-year Madeline Hunter follow-through project. *The Elementary School Journal*, vol. 87, no. 2, pp. 117-137.
- Stein, M.; Nelson, B. 2003. Leadership content knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 25, no. 4, pp. 423-448.
- Timperley, H.; Alton-Lee, A. 2008. Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. In: Kelly, G., Luke, A.; Green, J. eds. *Disciplines, knowledge and pedagogy. Review of Research in Education*, 32, Washington DC: Sage Publications.
- Timperley, H.; Phillips, G. 2003. Changing and sustaining teachers' expectations through professional development in literacy. *Teaching and Teacher Education*, no. 19, pp. 627-641.

- Timperley, H. et al. 2007. *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Available at www.educationcounts.govt.nz/goto/BES
- Van der Sijde, P. 1989. The effect of a brief teacher training on student achievement. *Teaching and Teacher Education*, vol. 5, no. 4, pp. 303-314.
- Wilson, S., Berne, J. 1999. Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In: Iran-Nejad, A.; Pearson, P.D. eds. *Review of Research in Education*, no. 24, pp. 173-209. Washington, DC: Sage Publications.

Rahvusvaheline Haridusbüroo

(*International Bureau of Education*)

IBE asutati Genevas Šveitsis eraalgatusliku mitte riikliku organisatsioonina 1925. aastal. 1929. aastal sai sellest uue statuudi kohaselt esimene valituste vaheline organisatsioon haridusvallas. Alates 1969. aastast on IBE olnud UNESCO osa säilitades siiski ulatusliku intellektuaalse ja funktsionaalse autonoomia.

IBE missiooniks on toimida hariduse sisulise ja meetodilise arendamise rahvusvahelise keskusena. IBE ehitab võrgustikke, et jagada teadmisi ja soodustada rahvuslikku võimekust muuta õppekavasid ja arengut kõigis maailma piirkondades. Selle eesmärgiks on tutvustada kaasaegseid lähenemisi õppekavade koostamisele ja rakendamisele, parandada praktilisi oskusi ja edendada rahvusvahelist dialoogi hariduspoliitika teemadel.

IBE panustab kvaliteetse hariduse kõigile (*Education for All – EFA*) saavutamisse peamiselt läbi: (a) ülemaailmse võrgustiku ning õppekavaspetsialistide praktika ühenduse arendamise ja soodustamise; (b) nõuandva teenuse ja tehnilise toe pakkumisel spetsiifilise vajaduse korral õppekava reformimise või arendustegevuse korral; (c) kogudes, tootes ja juurdepääsu võimaldades laiaulatuslikele infoallikatele ja materjalidele haridussüsteemide, õppekavade ja õppekavade arendustegevuste kohta kogu maailmast, kaasa arvatud *online* andmebaasid (nagu näiteks *World Data on Education*), temaatilised uurimused, publikatsioonid (nagu näiteks *Prospects*, kvartaalne hariduse ülevaade), rahvuslikud raportid, nagu ka õppekava materjalid ja lähenemised HIV ja AIDSi teemaliseks hariduseks alg- ja põhikooli tasemel HIV & AIDS'i Andmekoja kaudu; ja (d) soodustades ja tugevdades rahvusvahelist dialoogi hariduspoliitika, strateegite ja reformide teemal otsustajate ja teiste huvitatud osapoolte hulgas, eriti läbi Rahvusvahelise Hariduskonverentsi – mida IBE korraldab alates aastast 1934 – mida võib pidada üheks põhiliseks foorumiks ülemaailmsete poliitiliste dialoogide pidamiseks haridusministrite vahel.

IBE-d juhib nõukogu, mille liikmeteks on 28 liikmesriigi esindajad, kes on valitud UNESCO peakonverentsil. IBE on uhke olles seostatud Rahvusvahelise Haridusakadeemia tööga ja avaldab selle materjali Andmekoja kaudu, et soodustada haridusalaste praktikate teematist infovahetust.

Külastage IBE kodulehte aadressil <http://www.ibe.unesco.org/>

Tõlkinud Astra Schults